

# La scuola dei significati

di Maurizio Muraglia



Rivista  
dell'istruzione  
6 - 2013

Dossier

## La fatica di imparare

L'esperienza dell'imparare è certamente legata ai significati. L'idea di significato è ben presente negli studi di psicologia dell'apprendimento (1), ma anche il senso comune riconosce facilmente che se ciò che viene richiesto di imparare non riveste alcun significato per chi apprende non si può essere motivati ad apprenderlo. La sfida per gli insegnanti dunque è tutta sui significati, sulla capacità, da parte di chi insegna, di dare a ciò che viene insegnato una *sensatezza* capace di sfidare tutte le demotivazioni, le apatie, le strategie di evitamento che i ragazzi di tutte le epoche hanno saputo e sanno mettere in atto.

Si leggono scritti degli anni Venti del secolo scorso in cui si deplora la svogliatezza degli studenti e si rimpiange il buon tempo andato. Si trovano in tutte le epoche storiche, ivi comprese quelle antiche, testimonianze in cui gli insegnanti lamentano la pigrizia degli studenti.

Imparare è fatica e non ci sono scorciatoie per rendere l'apprendimento una bella passeggiata (2). Ma il problema non è la fatica. Il problema è la *fatica sensata*. Ciascuno di noi è disposto a faticare. Ma ci vuole un perché. Ecco, quel che è cambiato negli anni non è stata la fatica dell'imparare e il desiderio dei ragazzi di fare altro. Sono cambiati i perché, i significati, gli studenti.

## Studenti insegnanti e oggetti culturali

Sono del parere che l'attribuzione di significato resti fondamentalmente un atto soggettivo. Davanti alle proposte di insegnamento più brillanti è sempre possibile che ci siano alunni che non annettono a esse alcun significato, semplicemente perché la loro esistenza e la loro esperienza non riesce a farsi intercettare dall'oggetto culturale su cui si lavora in classe. Non si può negare questa realtà. Il nesso tra insegnamento e apprendimento resta di tipo probabilistico e l'attribuzione di significato qualcosa che non può essere determinato a priori.

Riesce utile proprio per questo distinguere qui il *sensato* dal *significato*, al fine di interpellare la proposta di insegnamento. Quando parliamo della scuola dei significati in riferimento non al soggetto che apprende ma al soggetto che insegna vogliamo riferirci alla *sensatezza* che è possibile conferire agli oggetti di insegnamento. In primo luogo, però, è utile chiarire che la *sensatezza* del fare scuola si gioca tutta su un'ipotesi di studente reale, conosciuto nel suo atteggiarsi culturale, nei suoi codici espressivi, nei suoi stili cognitivi e relazionali. Se è vero che uno studente demotivato può non attribuire significato ad alcunché, non è meno vero che uno studente motivato ad apprendere rischia di seguire lo stesso destino di fronte a proposte di insegnamento che non tengono conto di cosa vuol dire *oggi* essere bambini, preadolescenti o adolescenti.

## Farsi 'buone domande in classe'

Può essere considerato un insegnante che lavora in modo 'sensato' chi è capace di configurare contenuti, metodi e stili di insegnamento il meno possibile distanti dall'abituale modo di esistenza dei ragazzi. Soprattutto capace di negoziare incessantemente

*Se apprendere  
costa fatica,  
ci vuole  
un perché  
convincente  
da comunicare  
ai ragazzi*

- 1) Il riferimento qui è a D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1998 (ed. orig. 1968), e a P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino, 1997.
- 2) Prezioso è il recente studio di P. BOSCOLO sulla motivazione allo studio: *La fatica e il piacere di imparare*, UTET, Torino, 2012.



*Una scuola 'utile'  
è capace  
di ancorare  
i saperi  
(anche quelli  
disinteressati)  
alla vita*



te con loro, appunto, il senso di ciò che avviene quotidianamente: perché facciamo questo? A che ci serve? Cosa ci mancherebbe se non lo facessimo? Cosa ci vuole per diventare esperti in questo o quell'altro? Perché alcune cose riescono più difficili? Quali sono gli ostacoli che incontriamo? Porre a se stessi e ai ragazzi queste domande significa costruire senso condiviso e orizzonti di attesa. Insomma, favorire la possibilità di quell'attribuzione di significato che è la premessa necessaria per costruire apprendimenti durevoli (o competenze) <sup>(3)</sup>.

Gli insegnanti sono chiamati pertanto a risignificare le loro pratiche professionali in sintonia con la *costruzione del senso* in classe. Vediamo, allora, quattro momenti essenziali di questa ricerca.

#### **La scelta di ciò che si insegna**

Ciò che va insegnato non lo inventiamo noi. Lo riceviamo dalla tradizione culturale, filtrato dalle indicazioni ministeriali e dai libri di testo <sup>(4)</sup>. Ma solo a chi insegna spetta la risignificazione di ciò che fa imparare. Il suo legame con l'esistenza e l'esperienza dei ragazzi. Senza snobbare la domanda "a che serve?" perché nulla nella vita si farebbe se si sapesse che non serve a niente.

Anche quando parliamo del sapere gratuito o del sapere per il sapere noi individuiamo un'*utilità del sapere*. Ogni ambito del sapere fa crescere qualcosa di noi, e la scuola dei significati è quella che risulta 'utile' perché sa far emergere le gratuità, i piaceri, paradossalmente anche le 'inutilità' dei saperi.

La scuola dei significati non è la scuola della spendibilità pratica come diver-

3) Si legge con interesse il contributo di L. GUASTI, *Un curriculum centrato sul significato*, Dossier Annali P.I., 1-2/2000.

4) Tema affrontato efficacemente da E. DAMIANO, *Il sapere dell'insegnare*, Franco Angeli, Milano, 2007.



si insegnanti lamentano per potersi sentire incoraggiati a rifugiarsi nel limbo delle nozioni più lontane dalla realtà e dall'esperienza<sup>(5)</sup>. La scuola dei significati è la scuola in cui anche il XXXIII Canto del "Paradiso" 'serve' a qualcosa, serve a dire qualcosa di noi, a intercettare un'esigenza dell'umano, a scrutare alcuni moti dell'animo. Si può essere significativi insegnando il Paradiso di Dante e non significativi insegnando elettronica. Includere i ragazzi nell'impresa di apprendimento ha a che fare con questa capacità di *ancoraggio dei saperi alla vita*. Vita psichica, vita intellettuale, vita emotiva, vita pratica. Ma vita.

Quando a scuola si enfatizza e si valuta la cosiddetta 'conoscenza dei contenuti' vien da chiedersi: come devono essere presentati i contenuti per essere 'conosciuti'? Si possono individuare, per i contenuti, dei fattori che costituiscono un ostacolo alla loro 'conoscibilità'? Proviamo a individuarne quattro: l'elevata quantità; l'eccessiva astrazione/lontananza dall'esperienza; la loro sequenzialità/linearità; l'elevata 'dogmaticità'<sup>(6)</sup>.

Si potrebbe affermare che il processo del conoscere, piuttosto che memorizzare e ripetere, si presenta come un incardinare nei propri *script* cognitivi e valoriali. Ogni contenuto va sviscerato nelle sue potenzialità vettoriali di significato. Ogni contenuto è 'segno'. L'agire conoscitivo consiste nell'attribuzione del significato al contenuto dell'apprendimento.

### La scelta del metodo

Ci sono molte strategie per facilitare l'apprendimento. E ciascuna di queste strategie ha un significato. Spesso è

proprio il metodo a spalancare la porta dei significati, perché è il metodo che riesce a configurare la superficie delle conoscenze che si stanno veicolando in modo da farne emergere le strutture profonde. I metodi sono portatori di significato perché hanno a che fare con la vita dei ragazzi, che imparano in modo sempre nuovo e trovano più facilmente senso in ciò che conoscono se i mediatori didattici utilizzati corrispondono meglio ai loro stili cognitivi. I nostri bambini sono più disponibili a imparare perché l'apprendimento primario si nutre sempre della scoperta e dello stupore di fronte a qualcosa di inedito, e le maestre non si fanno scrupolo di giocare col sapere adottando metodologie coinvolgenti.

Si potrebbe dire che durante l'infanzia lo stupore rappresenta il motore primo della curiosità e della motivazione ad apprendere, e infatti i documenti ministeriali per quei gradi di scuola prevedono didattiche esplorative, coinvolgenti, capaci di suscitare la curiosità dei bambini<sup>(7)</sup>. In realtà bisogna riconoscere che questa dimensione dell'animo umano non si perde mai. Ciò che attira l'attenzione e suscita maggiormente il desiderio di apprendere, anche nelle età successive, è in qualche modo quel che risulta capace di non essere routinario, di superare lo scontato dei propri schemi concettuali.

È quindi insensato che la generazione dei significati cominci a diventare più difficile a partire dalla secondaria di primo grado, ma questo avviene in molti casi perché la formazione disciplinarista degli insegnanti secondari fa più fatica a rendere significativo il sapere attraverso mediazioni didattiche adeguate.

La scuola media oggi vive una profon-

*Il sapere  
può essere reso  
significativo  
da mediazioni  
didattiche  
adeguate,  
alle diverse età  
e caratteristiche  
dei ragazzi*

5) Sulle questioni di spendibilità del sapere scolastico è interessante la lettura di S. TAGLIAGAMBE, *Più colta e meno gentile*, Armando, Roma, 2006.

6) Temi approfonditi in F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

7) In questa direzione vanno le *Indicazioni nazionali per il curricolo* (d.m. 254/2012). Sul tema dello stupore in ambiente didattico suggerisco il mio contributo sul numero monografico de "Le nuove frontiere della scuola", n. 33/2013, La Medusa editrice.



*L'esperienza  
di apprendimento  
richiede  
incoraggiamento  
dell'insegnante  
e autostima  
degli allievi*



da crisi proprio perché crede di non riuscire a essere *scuola del metodo* come la scuola dell'infanzia e la scuola primaria e di non riuscire a essere *scuola del sapere* come la scuola del secondo ciclo. Ma è un falso problema. La scuola dei significati chiede il metodo a tutte le età, e l'età della preadolescenza non è un'età che può essere svegliata al sapere se chi insegna non costruisce significato quotidianamente.

### Gli stili relazionali

I comportamenti degli insegnanti sono parte integrante dell'apprendimento scolastico. In quest'ambito bisogna essere molto attenti. Tutte le volte che a un comportamento degli insegnanti non si riesce ad attribuire un significato è stato generato nei ragazzi un certo tipo di apprendimento, un deutero-apprendimento o *apprendimento del contesto* <sup>(8)</sup>. L'esperienza di apprendi-

mento infatti è sempre un'esperienza situata, che si nutre di relazioni esplicite o implicite tra chi insegna e chi impara e che ha bisogno di esser sorretta da efficaci processi di incremento dell'autostima. Su tali processi influisce in modo consistente la percezione che gli insegnanti hanno degli studenti, il loro convincimento circa la possibilità che essi raggiungano determinati risultati, lo sforzo che manifestano di rendere significativo, come si è detto, tanto ciò che viene insegnato quanto il modo in cui viene insegnato.

La circolarità tra significatività di saperi, metodi e relazioni, come argomentato altrove <sup>(9)</sup>, è determinante per il successo formativo degli studenti. Posso essere un ottimo insegnante al primo livello dell'apprendere (il proto-apprendimento secondo l'impostazione batesoniana), ma se la mia è una figura inautentica, che non tollera le incer-

8) Il concetto di deutero-apprendimento, tratto dalla riflessione di G. Bateson, è utilizzato da M. BALDACCÌ per la sua teoria

del curricolo esposta in *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010.

9) M. MURAGLIA, *Curricolo*, Tecnodid, Napoli, 2011.



tezze e le pigrizie dei ragazzi, una figura burocratica, presa dagli adempimenti e dalle procedure, se cioè più o meno volontariamente finisco per generare negli studenti un secondo livello di apprendimento che ha come oggetto la *mia* motivazione all'insegnamento, anche il primo livello dell'apprendere finirà per restarne condizionato negativamente. La scuola dei significati è anche la scuola che dà senso alle regole, quali che siano, e soprattutto la scuola che non produce l'insensatezza di separare la condotta dal profitto come oggetti diversi di valutazione (<sup>10</sup>).

### La valutazione

Viviamo una stagione in cui la precarietà della cultura valutativa degli insegnanti determina preoccupanti forme di subordinazione a prassi docimologiche (nei casi migliori) che perdono di vista la valenza formativa del processo valutativo in ambiente scolastico. La rilevanza accordata alle rilevazioni esterne, nazionali e internazionali, ha finito per opacizzare la valenza relazionale e formativa del valutare scolastico, che non può mai risultare privo di significato agli occhi degli allievi. Valutare in modo significativo infatti è la sfida più difficile. Qualcuno forse è convinto che la significatività stia nell'oggettività. Ma valutare oggettivamente è un ossimoro. E chi insegue l'oggettività della valutazione uccide proprio i significati. Ciò implica la necessità di saper distinguere le esigenze delle rilevazioni esterne da quelle delle valutazioni interne, che sono chiamate per definizione al significato in quanto situate in un contesto. La scuola dei significati è la scuola in cui chi insegna dice all'alunno qualcosa di lui, gli narra la sua prestazione, lo aiuta a comprenderla. La scuola dei significati non può schiacciarsi sul voto numerico perché esso è

10) **Questione da me illustrata in Valore formativo e cittadinanza**, in "Insegnare", n. 1/2009.

mutato nella sua fissità e nella sua caricatura di oggettività, mentre la scuola dei significati è la scuola in cui uno studente comprende se stesso di fronte a ciò che impara.

Tutta la riflessione sulle competenze pone l'accento sull'importanza del coinvolgimento dell'allievo lungo l'iter che dalla progettazione delle occasioni di apprendimento conduce alla loro realizzazione e valutazione. L'idea di competenza si lega a doppio filo all'idea di *riflessività*, per la quale ogni studente che risulti del tutto ignaro della propria 'storia di apprendimento' rischia di non riuscire ad acquisire se non apprendimenti meccanici, esclusivamente funzionali alle prestazioni richieste dalla scuola (<sup>11</sup>).

### Quattro pilastri della scuola del curricolo

Ritengo che questi quattro pilastri – saperi metodi e relazioni, e la loro valutazione – costituiscano gli orizzonti di ricerca per una *scuola del curricolo* capace di produrre effetti inclusivi. L'esperienza dell'apprendimento che la filosofia del curricolo è in grado di incrementare fa i conti con tutti i significati in gioco nel fare scuola quotidiano: significato dei saperi, dei metodi, delle relazioni, degli ambienti, dell'organizzazione, del valutare, del certificare. La crisi attuale della scuola è indubbiamente una crisi che risente del quadro economico, ma è anche una *crisi di significati*, che rende sempre più opaco il patto intergenerazionale su cui si fonda l'impresa educativa.

11) **Sul tema della valutazione si suggerisce la lettura del numero monografico 2/2013 di Voci della scuola**, a cura di G. CERINI e M. SPINOSI, *Strumenti e cultura della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 2013.

**Maurizio Muraglia**

Docente di lettere nel Liceo delle scienze umane "G.A. De Cosmi" di Palermo  
muraglia1962@virgilio.it

*La valutazione  
'interna'  
è formativa  
se è attenta  
ai contesti,  
agli allievi,  
ai significati  
della conoscenza*